

http://albaciudad.org/2014/08/en-fotos-cuatro-venezolanos-de-tiuna-el-fuerte-pintan-murales-en-la-periferia-de-roma/

Reflexiones sobre la importancia del territorio en la transformación curricular de la Especialización en EIB de la UPEL, Venezuela

Reflexões sobre a importância do território na transformação curricular de especialização em EIB da UPEL, Venezuela

Reflections on the Importance of Territory in the Transformation of the UPEL Specialization in Bilingual and Intercultural Education (SBIE) Curriculum, Venezuela

María Isabel Ramírez Duque
Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", Maracay, Venezuela
maixaram@gmail.com

***Resumen**: Este ensayo es resultado de mi participación* en las reuniones para la transformación curricular *de la Especialización* de Educación Intercultural Bilingüe (EEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), llevadas a cabo entre 2008 y 2012. La polifonía de voces durante esas reuniones evidenció que el territorio se devela como uno de los marcadores de identidad, funcionando como una red interrelacionante e interdependiente de categorías esenciales para la sobrevivencia y cohesión social. Reconociendo que el territorio es una construcción social dinámica, propongo que l**as universidades con especializaciones en EIB deben t**ransversalizar el currículo desde una visión actualizada, integral y critica que parta de la perspectiva indígena de su territorio.

***Palabras clave**: territorio, currículo, universidad, interculturalidad.*

Resumo: Este ensaio é o resultado de minha participação nas reuniões para a transformação curricular da Especialização em Educação Intercultural Bilíngüe (EEIB) da Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), levadas a cabo entre 2008 e 2012. A polifonia de vozes durante essas reuniões evidenciou que o território é revelado como um dos marcadores de identidade, funcionando como uma rede interrelacional e interdependente de categoria essencial para a sobrevivência e coesão social. Proponho que as universidades com especializações em EIB devem transversalizar o currículo a partir de uma visão atualizada, integra e crítica que parta da perspectiva indígena de seu território.

Palavras-chave: território, currículo, universidade, interculturalidade.

Abstract: This essay is result of my participation in the meetings for the curriculum transformation of the SBIE of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (Liberator Experimental Pedagogical University) between 2008 and 2012. The polyphony of voices during those meetings evidenced that territory is one of the markers of identity that works as an interrelating and interdependent network of essential categories for survival and social cohesion. I propose that universities with specializations in BIE should mainstream the curriculum from an up-to-date, holistic and critical vision that departs from an indigenous perspective of territory.

Key words: territory, curriculum, university, interculturality.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2016
Dictaminado: 16 de diciembre de 2016
Segunda versión: 6 de enero de 2017
Fecha de aceptación: 9 de enero de 2017

Citar este artículo:

Ramírez Duque, María Isabel. 2017. “Reflexiones sobre la importancia del territorio en la transformación curricular de la Especialización en EIB de la UPEL, Venezuela”. *Revista nuestrAmérica* 5 (9) enero-junio: 99-119

1. Introducción

Este artículo surge como una necesidad de encontrar puntos de encuentro entre dos dimensiones interrelacionadas entre sí. Primero, los significados sobre territorio atribuidos por la polifonía de voces de los indígenas pertenecientes a los pueblos que atiende el Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EEIB), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Segundo, la complejidad del currículo como entramado conformado por elementos diversos, tales como: los sentidos construidos desde la semiótica social, en razón de significantes diversos como el espacio temporal, espacial, el contexto sociocultural o habitus, contenidos, metodologías, recursos, lenguas, lógicas, simbologías, pedagogías, éticas, y todos aquellos elementos del quehacer experiencial que allí se teje.

La EEIB de la UPEL está en proceso de transformación curricular. Durante el 2017 se iniciará el proceso de capacitación y/o actualización de los profesores que administrarán el nuevo Diseño Curricular. No obstante, el peso de las estructuras, discursos y conceptualizaciones teóricas hegemónicas dificultan la posibilidad de expresar las perspectivas propias de los pueblos indígenas en el marco de la formación universitaria. Asimismo, los enfoques de interculturalidad vigentes se muestran confusos y no profundizan en la realidad indígena, en las relaciones sociales, en la vida cotidiana y en los espacios de poder. Aunado a ello, la relación entre las universidades, los territorios y las comunidades enfrenta el problema de las asimetrías, de la hegemonía y los desbalances del conocimiento, el saber y la legitimidad de quién enseña y quién aprende.

Desde esta perspectiva, se hace imprescindible la participación y el encuentro con los actores sociales indígenas, para conocer de viva voz cuáles son las expectativas, necesidades y demandas de las comunidades, así como advertir el acumulado de perspectivas, visiones y prácticas desarrolladas en las comunidades, como también comprender las significaciones otorgadas a un elemento central para el quehacer societal como lo es el territorio.

En artículo está dividido en tres apartados. En el primero se revisa el concepto de territorio y las diferentes dimensiones que incluye para los pueblos indígenas; en el segundo se hace una revisión de los derechos territoriales reconocidos en el Convenio 169 de la Organización internacional del Trabajo (OIT) y su vinculación con la educación; en el tercero se argumenta la necesidad de partir del significado que el territorio tiene para los actores comunitarios indígenas en la transformación curricular de la EEIB de la UPEL, y se apunta a la necesidad de una transformación en la idea de universidad para permitir intervinculaciones de doble vía entre este tipo de instituciones educativas y los pueblos indígenas.

2. El papel de las significaciones: El territorio

La historia, el conocimiento y el saber indígena están en todas partes, está inscrito en el territorio.
AriirumaKowi

En los pueblos indígenas el territorio está asociado a las prácticas de la vida comunal. Formas de sentir y de ser, que se reflejan en el accionar, abarcador e interdependiente de cada elemento que conforma su cosmovisión. Significaciones del mundo que repercute en su actuar. Normas tácitas, con otras éticas y modos de conducirse que atañen a una filosofía distinta, que distingue a estas culturas de otras. Las auto referencias y autodenominaciones se suscriben a donde pertenecen: Pumé = indio de la sabana, wayuú = gente de arena, sol y viento, warao = gente de los caños y así sucesivamente.

La premisa es conocer para comprender desde las significancias traducidas en el hacer. Si un "aliado" no trata de hacerlo e incursiona en la toma de decisiones sobre dichos pueblos, desde la distancia violenta, agrede y en consecuencia va generando un caos de afuera hacia adentro.

Los indígenas tienen *un arraigo con el territorio* que sobrepasa la concepción material de las cosas, sus principios están basados en el pensamiento de la cosmovisión, la relación del hombre con la tierra, la luz y la oscuridad, las divinidades (sincréticas o no) inherentes al ser, lo espiritual y lo material. En los seres animados no humanos, en particular árboles y animales, encarnan según la cosmovisión indígena multitud de fuerzas benéficas o maléficas; todas ellas imponen pautas de comportamiento que deben ser rígidamente respetadas. Por ello al ir aprendiendo sus lenguas advertimos en el aglutinamiento, por ejemplo, sufijos que representan cada uno de estos aspectos.

Indígenas y no indígenas, tienen diversas formas de representar, de significar y de recrear. En el mundo indígena estas formas están vinculadas a códigos éticos tácitos, integrados al hacer, al todo sistémico–holístico. Un entramado ecológico vivo. Las piedras, por ejemplo, dejan de ser un mineral–inanimado, para ser un ente vivo que afecta y es afectado por los demás elementos.

La noción de equilibrio entre ser humano-naturaleza se asocia a la correlación tierra-territorio. Allí confluyen la aplicabilidad a los principios de lo mítico, lo sagrado, lo espiritual y lo cosmogónico. Desde la noción gaschesiana, esto se reconoce como la visión morfosintáctica de la cultura: la fuente, la forma y función de la vida.

Pero tierra y territorio no son lo mismo. Los indígenas mantienen un lazo especial con la tierra, sin embargo, para ellos el problema de la tierra no radica sólo en el aprovechamiento, sino también en el sentido de territorialidad. Tierra no es sólo el conuco de donde extraen el sustento, o el río que les brinda alimento, agua y vida; por el contrario, es el elemento de la

sostenibilidad en el tiempo. Para ellos la "tierra" está asociada con la "madre" proveedora de los bienes que la comunidad necesita. En tanto, que para el occidental es un factor de producción. El territorio representa por su parte, el espacio vital para desarrollar las actividades culturales ligadas a ésta, todas los demás elementos de la cosmovisión y/o marcadores identitarios como la economía, la política, lo social y lo sagrado. En consecuencia, todo esto, no es el bien inmaterial individual, sino el bien de propiedad comunal, colectivo imbuido de significados. De allí que ellos acuñen lo identitario a la noción de desarrollo endógeno sustentable y sostenible. Modo de reivindicar sus tradiciones y el legado de sus ancestros, para dar un auténtico valor a su cultura. Territorio e identidad son elementos inseparables de la expresión cultural que identifica a los individuos y a los colectivos en una estructura social.

Los diferentes no son sólo los indígenas o los negros. ¡NO!, los asiáticos, los nórdicos, son también diferentes, porque sus mundos son distintos, su historia, modos de representar, su espiritualidad fue haciéndose por necesidad de armonizar con esos elementos de vida que conforman sus respectivas cosmovisiones. A la vez, en un mismo territorio tenemos las zonas dialectales e incluso fronterizas. Por ejemplo, la gente de la cordillera posee una filosofía de vida distinta la gente de la costa o del llano. ¿Por qué entonces mirar a indígenas o negros como piezas de museo, inmutables, estáticas? Todo producto de un imaginario social sostenido en el tiempo que requiere deconstruirse desde los espacios académicos–comunitarios.

El territorio es el centro de las prácticas sociales cotidianas. Miguel y Miorim (2004, 27) las definen como:

> […] toda acción o conjunto intencional y organizado de acciones físico-afectivo-intelectuales, realizadas, en un tiempo y espacio determinados, por un conjunto de individuos, sobre el mundo material y/o humano, y/o institucional, y/o cultural, acciones éstas que, por ser siempre, y en cierta medida, y por un cierto período de tiempo, valorizadas por determinados segmentos sociales, adquieren una cierta estabilidad, y se realizan con cierta regularidad.

El territorio en el mundo indígena es considerado el centro de utilización práctica de todo aprendizaje, fuente de la historia, desarrollo y bienestar. Es el ámbito de lo comunitario y cotidiano donde se fraguan valores, tradiciones, sentimientos, conocimientos y saberes donde se funde lo cósmico, con la naturaleza, la espiritualidad, como micro escenario de comunicación, conservación, identidad y normas que dibujan el derecho consuetudinario. Es un mundo de pensamientos, relaciones con la vida y sentidos apegados al territorio, la vida, la cotidianidad y las prácticas sociales que allí se llevan a cabo.

Es evidente que los seres humanos presentan las diferencias marcadas según su lugar o contexto de vida social, asentamientos humanos que, como grupos, conservan ciertas

formas de vivir y de entender el mundo. Desde esta perspectiva, al igual que otros grupos humanos, los indígenas guardan cosmovisiones que conforman su identidad, y que por lo tanto se manifiestan en su vida diaria en un espacio y/o espacios determinados propios de un territorio común compartido.

El territorio es un concepto que en el mundo indígena tiene diversas implicaciones. En el pensamiento indígena los espacios y entes naturales donde se realizan los rituales sagrados y los implicados como divinidades asumen un carácter de reciprocidad, estos se armonizan o no con los sujetos, según sus acciones buenas o malas, se afectan y estos a su vez afectan a los sujetos o colectividad. Constituyen *lazos de comunicación* que dan sentido a la existencia, al espacio. Broda (2001, 25) al referirse a las cosmovisiones indígenas expresa que "el cosmos en todas sus manifestaciones espaciales mantiene su armonía con la intervención comprometida del ser humano."

Los indígenas creen en relaciones de dependencia. Un anciano pumé (Ramírez, 2000) expresaba:

> … todos dependemos de todos; por lo tanto, el respeto es una exigencia universal que incluyen los espíritus, la naturaleza en general y las divinidades que cada pueblo tiene. Lo que se recibe se devuelve. Nosotros mantenemos un diálogo con ellos, una retribución. La naturaleza y el territorio requieren un trato cariñoso, justo; así como también de saber ver y escuchar sus señales.

En ese mundo de oralidad y simbolismo, se traduce en entramado de interrelaciones, intervinculaciones e interdependencias. De este modo, constatamos a través de lecturas diversas, y de la interconcetividad en los espacios virtuales, que tanto en América, como en el mundo en general, los indígenas consideran que la tierra es sagrada.

Estos mantienen actualmente una participación activa en pro de protección de la "Madre Tierra" y/o conservación del medio ambiente, actitud que tiene de fondo ese pensamiento ancestral de respeto y reciprocidad. Pérez (s/f, 6) considera que: "por milenios, los pueblos indígenas han aprendido de la naturaleza a vivir en armonía con todos sus elementos constitutivos. La tierra no les pertenece, son parte de ella y de los equilibrios que hacen posible la vida en su seno".

Desde este sentido, los saberes se producen, circulan y se recrean entre las diversas actividades que constituyen prácticas sociales cotidianas. Prácticas que se complejizan en ese estar interrelacionados y de las sinergias resultantes de ese convivir juntos.

Figura 1. Pueblos y comunidades indígenas de Venezuela



Fuente: http://culturabuchivacoa.blogspot.mx/2012/10/pueblos-y-comunidades-indigenas-de.html

Los estudiantes y docentes de la EEIB durante las consultas para la transformación curricular (2008, 2010 y 2012) pertenecen generalmente a los pueblos indígenas ubicados en los 5 Estados que atiende la EEIB: Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Zulia, como aquellos de transito perteneciente a otros Estados. En suma, la EEIB UPEL cuenta con representantes de aproximadamente 34 de los 44 pueblos indígenas que reportó el Censo 2011. Por otra parte, la EEIB cuenta con estudiantes colombianos, como el caso de algunos wayuu en el Zulia y del pueblo hiwi en Amazonas, e incluso de ingas del Putumayo Colombiano quienes son pueblo acogido legalmente. Pueblos que en su mayoría comparten fronteras, ejemplo de ello es el Wayuu que se autodenominan como la Nación Wayuu, sin distingo de fronteras. Los estudiantes participantes en las reuniones realizadas a propósito de la Transformación curricular se refieren al territorio adjudicándole diversas propiedades que refieren a categorías como:

- ✓ *Espacio de vida* (producción y reproducción).
- ✓ *Embrión* que da cabida a toda la existencia bio y sociodiversa.
- ✓ Es la cuna, de nuestra memoria, de nuestra historia.
- ✓ *Hábitat* expresando la relación o interrelación permanente de un pueblo con un espacio concreto de la naturaleza y con sus elementos (bosques, ríos, fauna, flora, ambiente, etc.)
- ✓ *Integración de elementos físicos y espirituales* que vincula un espacio de la naturaleza con un pueblo determinado.
- ✓ *Con y en él se garantiza la continuidad histórico-cultural de un pueblo,* encarna una *especificidad a la que se vinculan los sentimientos de pertenencia e identidad de un pueblo*.
- ✓ Es aquél que les permite *desarrollar una dinámica cultural* capaz de alcanzar altos grados de eficacia *para la provisión de su desarrollo económico, social y cultural.*
- ✓ Constituye *el elemento básico* desde el conjunto de las familias, comunidades o cualquier otra entidad territorial determinada se *perciben como un pueblo*[12]
- ✓ *Es la apropiación del medio ambiente en categorías culturales y por ende también lingüísticas.* Formas y funciones que remiten a prácticas socioculturales propias donde la naturaleza pasa a ser comprensible, útil y con la cual se ha de convivir en armonía.
- ✓ *Es mítico*. Lugar donde nacieron determinados pueblos, o donde surge la energía vital[13] para mantener este cosmos. Asociado a la creación del mundo, el cosmos es un espacio más amplio donde varias etnias conviven.
- ✓ Es el *espacio tradicionalmente ocupado*
- ✓ Constituye la *región étnica*
- ✓ Es el *lugar* donde se encentran las redes de parentesco, los vínculos definitorios que no se encuentran en otro lugar. Al peligrar ésta, también peligra las reproducciones e identidades
- ✓ Es el *escenario vivo* donde se desenvuelve la cultura propia
- ✓ Espacio geográfico donde se mantiene y desarrolla las formas propias de organización, de educación, de economía socio – comunitaria, donde se usa la lengua sin distingo. Es factor de cohesión social y lingüística

[12]Aunque sea compartido por diversas comunidades de un mismo pueblo o estar subdividido en diversos territorios étnicos delimitados por puntos geográficos claros. Incluso, si existen conflictos interétnicos, cada etnia se restringe a su territorio y aprovechamiento de sus recursos: unos ligados más a su relación con la naturaleza caza, pesca, otras con su relación con la naturaleza como medio de trabajo: agricultura, textiles, cerámica, entre otros.

[13] Este concepto de energía limitada, es vital dentro de la visión ecológica. El dueño de la energía no es el hombre y éste debe manejar apropiadamente dicha energía, usar la que se necesita y no acumular, pues esta energía circula en todo el territorio a través de los seres vivientes. Acumular puede traer enfermedades o elementos negativos. La idea no es concentrar energía, sino reciclarla.

- ✓ Es una *porción del territorio nacional que exceden los hitos políticos fronterizos de los Estados - nación*
- ✓ *Cuando se pierde el control sobre él lo consideramos "territorio histórico."*

Estos significados remiten a una construcción social resultado de diversas formas de apropiación, que se nutre de la acción colectiva de la cultura, de su memoria, experiencias y prácticas sociales propias, de los conflictos territoriales, de los procesos históricos, de la dinámicas globales, de la transformación de los marcos legales propios o foráneos, de la relación con el Estado Nacional. Desde lo sociocultural los sujetos reinventan, recrean y emplean para su definición criterios de inclusión y/o membrecía de una comunidad.

El término "territorio" emerge y se reactualiza actualmente de la mano con el discurso de la identidad y la autonomía, e igualmente, en términos subjetivos constituye un referente simbólico y material de la identidad ligado a experiencias concretas, así como a la búsqueda de distintas formas de representación[14] y autorrepresentación entre los pueblos indígenas. Significados que remiten a categorías afectivas, simbólicas, geográficas, ambientales, espirituales, socioculturales, sociolingüísticas, históricas, de derecho territorial. Constituye el marcador central de la identidad, donde los demás elementos interactuantes conforman el entramado de vida que define a un pueblo o grupo étnico organizado.

En suma, una cultura no se relaciona directamente con el medio, son los hombres (en sentido genérico) quienes como integrantes de un grupo social dinamizan sus prácticas culturales y las representaciones que tienen del territorio.

3. Territorio y Derechos: El Convenio 169 de la OIT

> Es necesario sistematizar aprendizajes que permitan actualizar la agenda de políticas públicas educativas, acercándola a los requerimientos del mundo indígena y sus territorios.

Pese a la notabilidad de los significados adjudicados al término "territorio" desde el mundo indígena, la legislación en América Latina ha focalizado la atención a aspectos como la cultura y educación, "dejando desarticulados aquéllos relativos a la territorialidad" y sus aspectos colaterales. Los tomadores de decisiones (en su mayoría no indígenas) han obviado la verdadera dimensión de los significados sobre "territorio" ligados a lo existencial de cada pueblo. La preocupación por el territorio, la tierra y los recursos naturales ha sido una constante en las sociedades indígenas, a través del tiempo y el espacio. Pero recién en las últimas décadas ha adquirido mayor relevancia como discurso (político) sobre el territorio.

[14] En algunos contextos como Ecuador, las demandas por el territorio constituye un modo de representar un proyecto de ciudadanía étnico–alternativo diferente al proyecto nacional

Pese a lo estipulado por el Convenio 169 de la OIT, así como de diversos instrumentos de derecho internacional que reconocen y regulan los derechos territoriales de los pueblos indígenas como: la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; la Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de discriminación Racial; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Dentro de este marco, diferentes legislaciones nacionales tienen normas concretas sobre los territorios indígenas, que en algunos casos tienen un carácter constitucional, como es el caso actualmente en varios países de América Latina, entre ellos Venezuela.

Dicho Convenio en su artículo 13 señala que el *territorio indígena* incluye "la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera". Así, por ejemplo, en la legislación de diversos países los conceptos y definiciones son diferentes: en Australia son Indigenous Protected Areas; en Colombia se definen como resguardo o reserva indígenas; en Bolivia *son* Tierra Comunitaria de Origen o Territorio indígena originario campesino; en Brasil son Terras indígenas; en Canadá son Indian Reserves o First Nations Reserves; en Ecuador son Tierra de pueblos y nacionalidades indígenas y Zona intangible a favor de pueblos indígenas en aislamiento voluntario; en Estados Unidos son Indian Reservations; en Guyana son Territorio indígena o Zona de derecho colectivo para comunidades locales; en Perú son Reservas comunales o Reserva territorial para pueblos indígenas en aislamiento; en Venezuela son Tierras con títulos colectivos.

Pero es importante resaltar que el Convenio aludido no sólo aborda la dimensión territorial referida a las tierras. En el Artículo 15 se establecen medidas para la protección de los recursos existentes en el territorio, incluidos los que encuentren en el subsuelo, comprendiendo el derecho de los pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de los recursos. Igualmente, este artículo señala que los gobiernos tendrán que establecer mecanismos de consulta a los pueblos indígenas en caso de explotación o prospección de recursos en sus territorios. También establece medidas en caso de reubicación de poblaciones, “las que deberán realizarse con su consentimiento, dado libremente y con pleno conocimiento de causa”. Expresa a su vez, que “deberá indemnizarse plenamente a las personas trasladadas y reubicadas por cualquier pérdida o daño que hayan sufrido como consecuencia de su desplazamiento”. Finalmente, conmina a que “deberán respetarse las modalidades de transmisión de los derechos sobre la tierra entre los miembros de los pueblos interesados establecidas por dichos pueblos”.

En su Parte II, Tierras, Artículo 13, señala que los gobiernos que ratifiquen el Convenio:

> […] deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos,

según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Además, agrega que el término tierras, utilizado en parte de su articulado, "deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera".

Uno de los riesgos de la cuestión territorial es la esencialización que usualmente se hace de la relación entre los indígenas, la tierra y el territorio. El esencialismo y la naturalización es una de las principales trabas para intentar entender los procesos territoriales y los discursos sobre el territorio surgidos de los movimientos indígenas. De allí que las universidades interculturales o aquellas con programas interculturales deben llevar estas discusiones al ámbito académico-comunitario y reflexionar no sólo sobre significaciones, sino también sobre acciones a seguir.

Los derechos territoriales indígenas se enlazan con una constelación de derechos como los derechos a la identidad, al libre desenvolvimiento, al desarrollo, y otros derechos fundamentales vinculados, en su ejercicio individual, con el respeto a la integración espiritual y cultural de un pueblo con su territorio.

El derecho territorial indígena asienta su valor social en la vinculación integral del territorio y el pueblo, y los diferentes componentes o marcadores de identidad, estos son, no ya recursos apropiables económicamente, sino que constituyen componentes anímicos de un todo racional diferente. Para los pueblos indígenas en su territorio están presentes su farmacia, su mercado, su universidad, sus fábricas, sus depósitos de materiales para la vivienda, sus lugares de culto religioso, sus espacios de enseñanza y aprendizaje propios. Es suma es un todo integral e intervinculante.

La desintegración del derecho territorial de los pueblos indígenas supone un atentado contra todos los derechos de la persona, que tienen como fundamento la identidad, los valores, creencias que la sustentan y perpetuán a través de las pautas de socialización propias y que la educación escolarizada a cualquier nivel debería seguir sosteniendo. Las instituciones sociales, el entramado de relaciones, la propia sobrevivencia colectiva dependen de la integridad territorial y ese es el clamor de los pueblos indígenas a través de diversos medios.

En consecuencia, coinciden en planearse desafíos como: (a) Incluir en las actividades académicas–comunitarias discusiones sobre el marco jurídico de la diversidad y del derecho consuetudinario; (b)Reflexionar desde los espacios universitarios sobre los modos de garantizar los derechos sobre los territorios indígenas, lo estilos de vida propia (apoyados en los convenios 107 y 169); (c) Buscar espacios para cuestionar, debatir y negociar como ciudadanos con participación activa en defensa de sus derechos colectivos territoriales, como lo son el acceso a condiciones de equidad, respeto de sus peculiaridades, servicios y

necesidades: capital, crédito, tecnología, educación propia, control de la cadena productiva y de circulación, poder jurisdiccional, gobierno y gobernabilidad local, espiritualidad, salud, entre otros aspectos.

En este orden, desde hace dos décadas la noción de territorio es uno de los referentes de las reivindicaciones étnicas, unido a estrategias de supervivencia, legitimación, emancipación, desarrollo y bienestar. Aspectos que requieren la incorporación de los universitarios y líderes comunales para así ser partícipes de las readaptaciones del derecho positivo, modos de reorganización del poder, lo que conllevará a reformulaciones de leyes, decretos y reglamentos donde se incluya en el marco jurídico la diversidad y el derecho consuetudinario, en especial los derechos comunales indígenas sobre la tierra, y la manera de garantizarlas.

4. Territorio y currículo

El verdadero desafío es el cambio
epistémico y no solo la existencia de carreras
que incluyan a los pueblos indígenas.

Lara (2008, 244) asevera que:

> Para el indígena hay estrecha relación entre su educación y el territorio que habita, entre educación y vida, entre educación y la salud, cuando los indígenas hablan de territorio, están hablando también de educación, por lo tanto, se tiene que adecuar cualquier actividad que se realice sobre esa visión integral que tiene dichos pueblos, es decir su cosmovisión.

A excepción de Universidad Indígena de Venezuela, recientemente nombrada como una de las Universidades Experimentales, no existe otra con un currículo que responda a la epistemología de los pueblos indígenas.

La universidad como institución debe estar arraigada en ese territorio de vida e interrelaciones, y no reproduciendo formas y saberes exógenos, alejadas de las ontologías, lógicas, saberes, haceres, organización social y política que marcan la cotidianidad en tales espacios territoriales. Jorge Gasché (2009) asevera que en las universidades interculturales, en lo referente a las relaciones sociales y producción de conocimientos, hay una orientación de la discusión hacia lo teórico y no hacia las relaciones y valores sociales que nos motivan y guían la práctica.

El análisis de los debates que se dan en la construcción del currículo posibilita distinguir los escenarios en los que se desenvuelve la vida de las universidades, así como identificar, a través de la investigación compartida (universitarios y comunitarios), lo que las personas

vivencian, perciben, sienten, piensan y expresan en su vida cotidiana. Este tipo de ejercicios suministran una descripción para conocer y comprender realidades y significaciones, aquello que es significativo para la gente y que contribuye a aportar conocimientos desde las intersubjetividades contextualizadas. Surgen informaciones valederas en torno a los conocimientos que se requieren impartir, las profesiones y el desarrollo individual, colectivo, local, regional y del país; de modo que el futuro egresado consiga un entorno donde sus prácticas y conocimientos sean útiles, prácticos y retribuibles, a la vez que impacten de modo positivo en el entramado social donde está inserto.

Desde esta noción de articulación entre las prácticas sociales y aspiración de los pueblos, situadas en espacios territoriales concretos, y de los intereses académico-institucionales y políticos de las universidades, se puede ir construyendo y concretando un currículo diversificado, que rompa de una vez por todas con los procesos de homogenización y de hegemonía por medio de la integración de comunidades e instituciones educativas. Aspecto que en mi país se muestra aún distante, pero posible si apuntamos a la concepción de Navarro (2006, 213), quien señala que en dicha construcción de ese currículo diversificado, en primera instancia éste debería ser "oral, visual y real" y que más tarde se convierta en un "informe perfectamente inacabado" que debe sistematizarse, socializarse e ir sucesivamente recreándose. Como un holograma virtuoso que da vuelta en sí mismo, transformándose continuamente.

Visión de una integración de territorio, prácticas cotidianas y currículo, que son indispensables pensarlas y asumirlas como un todo holístico, a través de modos de ir concibiendo los cambios no sólo desde las intenciones declaradas en las leyes. Los cambios no se decretan, se ejercen a través de los acercamientos y diálogos, de la inclusión de otros procedimientos que reflejen las prácticas sociales cotidianas, ya sean propias de los contextos indígenas y/o campesinos, así como de aquéllas que actualmente se han instalado en las urbes como producto de las hibridaciones y de la desterritorialización como consecuencia de tránsitos o migraciones.

La universidad en su carácter de institución pública puede posibilitar a los agentes sociales (políticos, profesores, alumnos y comunitarios), el romper con la visión universalista y colonialista de producir y hacer circular los saberes, para pensar mejor en propuestas como la de Dietz y Mateos (2010: 171), quienes plantean la búsqueda de soluciones desde la interrelación entre saberes, haceres y poderes. Lo anterior implica ponerse en franca comunión con las prácticas de vida comunal, como un servicio retribuible que reafirma las autonomías, identidades y reconocimientos comunitario-institucionales, desestabilizando algunas de las relaciones de poder que organizan socialmente, tanto saberes, como prácticas, permitiendo unas dinámicas más libres, útiles, prácticas donde se entrelazan ontologías, epistemologías, tecnologías, afectos, cogniciones y significaciones. La universidad debe ser un lugar para resolver problemas.

La historia, el conocimiento y el saber indígena están en todas partes, está inscrito en el territorio. Parafraseando las ideas de Bourdieu y Passeron (1977), en relación al habitus, es allí donde los sujetos son socialmente producidos en estados anteriores del sistema de relaciones sociales (históricamente construidas) no reductibles, por tanto, a su posición actual. Será a partir del habitus compartido, comprendido e interpretado, donde los sujetos fomentaran actitudes de valoración mutua y colaboración intercultural para producir, desarrollar y enriquecer y/o transformar sus prácticas.

En ese entramado de vida, el currículo se manejaba hasta hace poco como ente externo al territorio y a las prácticas sociales, por ende a la vida de los pueblos. Práctica de un currículo cosificado donde las relaciones de poder siguen siendo verticales y reproducen la dependencia entre los pueblos y el Estado. Asimismo, las culturas siguen siendo tratadas como objetos de enseñanza, propuesta que va siendo superada por un diseño que conjuga en su construcción la afectación de los discursos trasnacionales que revelan la posición de los que los leen y hacen suyas posiciones que a veces no están casadas con nuestras realidades.

Desde estas consideraciones, las voces de los estudiantes (en su mayoría maestros en ejercicio) de la EEIB de la UPEL, solicitan el accionar de cambios urgentes. Buscan dar respuestas al clamor del colectivo, en consonancia con los documentos y discursos transnacionales adecuados a las realidades venezolanas que les permitan comprender sus propios mundos de vida como indígenas, venezolanos y ciudadanos del mundo, a la vez que la educación que reciben sea útil y contribuya con el desarrollo colectivo de sus pueblos.

Desde esta posición, la cultura es percibida como un repertorio de significados compartidos que se producen en espacios fuera de la institución educativa. Repertorios que en contextos multiculturales como los acá focalizados recién se seleccionan, organizan incursionan en algunas instituciones, donde a modo particular o como producto de formación compartida en alianzas interinstitucionales, se aplican como parte de procesos de mediación, transposición didáctica, y experiencias aisladas que muestran la educación formal escolarizada como parte integral del mundo social.

Indiscutiblemente, para tomar decisiones sobre la transformación curricular de la EEIB de la UPEL la participación de los actores sociales que hacen vida en espacios territoriales comunes, indígenas o no, es un derecho innegable que no se debe obviar. Young (2000), argumenta que la noción de currículo como práctica cambia el enfoque hacia la acción colectiva de los individuos, de modo que las prácticas docentes se vuelven importantes para desafiar las concepciones hegemónicas sobre el conocimiento.

Para autores como Goodson, (1995) Young y Whitty, (1977) y Young (2000), el currículo es percibido como "un hecho". En esencia estos autores plantean la idea de que hay conocimientos externos a las instituciones educativas, para ser transmitidos a través del plan

de estudios. Conocimientos que se producen y se recrean en un territorio a través de prácticas sociales cotidianas que dibujan la vida en sociedad de determinadas culturas y que quiérase o no afecta y se ve afectada por factores externos.

En este momento histórico de cambios y transformaciones curriculares es pertinente que la UPEL y los pueblos indígenas se acerquen e inicien francos diálogos interactorales, interétnicos, interculturales e interlingüísticos, en los que exista colaboración mutua para develar sentidos y se resignifiquen las definiciones de tierra, territorio y territorialidad. Implica conocer la interpretación que dan los indígenas a su territorio, e identificar cómo sus conceptualizaciones podrían aplicarse en el ordenamiento curricular, razonando en colectivo sobre el carácter e importancia del territorio y las prácticas que allí acontecen como hologramas contextuales que se irradian con otros espacios, saberes, haceres y poderes.

Este entramado de intervinculaciones es el mundo de vida donde se practican día a día los elementos propios de las cosmovisiones que definen e identifican a los pueblos en espacios territoriales concretos. En el caso de los inmigrantes o desplazados, cargamos con todos los elementos de significancia que nos une al territorio: en la querencia, en los haceres, sentidos y saberes.

Desde la perspectiva de "integralidad" abordada por algunos autores como Tapiero y García (2009), se entiende el currículo como la forma de instrumentalización del mismo, donde se consideran los factores externos y principalmente los factores y agentes internos al quehacer comunal e institucional. Se vuelve entonces en un escenario de intervención educativa, pensada, acordada y planificada desde la investigación y de la puesta en acciones "al ir redimensionamiento lo curricular emancipatorio y neosistémico", en el ámbito de "las geopedagogías y de las educaciones."

Al seguir esta visión del currículo, el territorio se considera como el centro para el estudio de asignaturas asociadas como etnohistoria, legislación, desarrollo endógeno sustentable, gestión intercultural, servicio comunitario, proyectos educativos integrales comunitarios, lengua autóctona, español, antropología social y salud integral. Se desarrolla, en fin, en toda la extensión del plan de estudios.

La universidad desde estas disertaciones ha comenzado la apertura de espacios para que entren los conocimientos de las minorías subalternas. Al devolver la dignidad a los pueblos, valorando los saberes desde lo académico-institucional, poniendo el mundo desde una perspectiva sociointercultural afirmativa, útil y práctica, podrá surgir una Institución de Educación Superior (IES) que cumpla con el rol y servicio social de compartir y devolver conocimientos. Así nos quedan preguntas como: ¿cuál es el papel de la universidad en la formación de profesionales indígenas? ¿Cuáles son los desafíos para el reconocimiento de la diversidad y el fomento de ambientes interculturales? ¿Cuáles asignaturas asociadas al

territorio serían útiles y contribuirían con el ir forjando conjuntamente con los comuneros una Educación Superior Intercultural de calidad? Indiscutiblemente, decisiones tan trascendentes e importantes no deben "cocinarse" sólo desde los claustros universitarios, sin antes escuchar (una y otra vez) las voces de los destinatarios de la educación, como son, en este caso, los indígenas como sujetos de derecho. Por ejemplo, en materia legislativa Aguilar (2008, 8) dice:

> Si bien la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) concede y reconoce un cúmulo importante de derechos territoriales a los pueblos y comunidades indígenas, *estos siguen siendo derechos pendientes,* en tanto su materialización es un asunto que requiere traducción concreta (Resaltado propio)

Asuntos importantes como estos deben ser tratados en la universidad desde una posición crítica, asumiendo que nos proponemos formar individuos críticos, autónomos. Es decir, todos los elementos del currículo de la EEIB deben ser congruentes con sus categorías estructurales que le dan sentido. Lineamientos generales, visión, misión, perfiles, ejes transversales, competencias, componentes.

Asimismo, desde lo institucional se deben resignificar los espacios académicos, estrechar lazos que vinculen la comunidad, organizaciones e instituciones, y así se articulen con propiedad la docencia, investigación y la extensión como un verdadero servicio o retribución a las comunidades. Para logarlo, se requiere un currículo flexible, diversificado, abierto al ir rehaciéndose en el sentido dinámico de lo que se vaya requiriendo desde lo social comunitario. Mato (2009, 44), señala como muy positivo que "precisamente se va estructurado la oferta educativa" a partir de la experiencia. De esa manera se logra la integración de saberes y conocimientos generales de los diversos pueblos que forman y/o asisten en los Institutos de Educación Superior, de actores y/o intelectuales académicos, de pedagogías emergentes, de modos de recuperar, producir y desarrollar los conocimientos y tecnologías pertinentes. El objetivo es recrear y actualizar la espiritualidad, los saberes, las artes y tecnologías indígenas en franco diálogo, e incluso desde la complementariedad, como recursos validos hacia la consolidación de una mejor calidad de vida de los pueblos.

Para ello, hay que reconocer el valor de las lenguas y las culturas de los pueblos y grupos étnicos rurales y urbanos marginados. Reconocimiento que se debe hacer desde la práctica cotidiana de los derechos hartamente declarados. Entendiéndose como respeto a las tradiciones, usos y costumbres de distintas culturas coexistentes en una comunidad, sin la transposición de una cultura sobre la otra y privilegiando el hacer, el sentir, el poder de los valores de los distintos pueblos y grupos sociales.

Es una oportunidad para entrecruzar significaciones en pro de una comprensión que brinda la semiótica de la cultura, en el escuchar, observar o leer el mundo o mundos *in situ*, que se puede corroborar o disentir desde lo escrito en los libros. Los pueblos indígenas reconocen

esta interdependencia entre los recursos biológicos y culturales; cultura y medio ambiente no pueden ser tratados en forma separada, y mucho menos convertirlos en mercancía.
El territorio es la base del "buen vivir" y no un mero recurso productivo, todos los elementos de la cosmovisión se mueven e intervinculan de modo interdependiente. Los sistemas de valores de pueblos los indígenas generalmente son colectivos y están fundados en la custodia, a diferencia del concepto de propiedad individual de otras culturas, como la de occidente. La propiedad intelectual "inalienable" pasa de generación en generación, los recursos de la tierra no sólo son bienes consumibles o mercancías. Su promoción y protección dependen de interacciones socio-ecológicas enraizadas en el colectivo.

Romper con viejas estructuras no es fácil, empero las circunstancias históricas así lo demandan. Ejemplo de ello lo hemos constatado con el actuar de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). Un ir haciendo, como dice Mato (2008, 277), desde el "desarrollar nuestras prácticas socioeducativas con la sensibilidad intercultural". Esto implica, en el sentido de colaboración sociointercultural, sacar de los marcos locales, considerados como encerramientos empíricos, a saberes cotidianos, circunscritos, y muchas veces sin salida hacia realidades sociales más globales, pero que de una forma u otra se articulan al hacer cotidiano de las localidades o regionalidades, e incluso estos saberes acompañan a los inmigrantes a donde ellos van. Por ejemplo, el conocimiento de los ingas sobre la herbolaria o medicina indígena. En este sentido, Rodríguez (2010, 2 y 325), menciona que:

> La etnobotánica aporta en el conocimiento de la relación ecosistema-cultura, contribuyendo en el entendimiento y búsqueda de soluciones de la problemática ambiental [...]
>
> Los procesos de construcción ambiental en el Valle de Sibundoy se relacionan con el uso y manejo tradicional de plantas medicinales y mágicas, bajo un sistema médico tradicional, jugando estas prácticas cotidianas un papel de gran valor y significancia, por su importancia dentro de la concepción de salud completamente integrada al ambiente, y como puerta de acceso a la visión del cosmos, de la cual se desprende la asimilación, entendimiento e interacción con el mundo exterior.

La controversia entre saberes académicos y saberes comunitarios se ceñía a la participación esporádica de los intelectuales indígenas en talleres o seminarios, donde se les conminaba a hablar en sus lenguas, aun cuando nadie allí la hablase. Particularmente coincido con Mato (2008, 276), cuando señala que la colaboración intercultural 'es necesaria', pero implica no suscribirla, en palabras del autor, a "una suerte de gesto caritativo hacia 'supuestas minorías', o como si se tratara de una apelación exotizante o romantizadora."

Los perjudicados de dichas dicotomías, además de los propios saberes, somos nosotros los representantes de la diversidad, al haber desaprovechado los impactos que estos saberes,

que por sí solos o articulados a los académicos podrían haber aportado al desarrollo humano y productivo de los pueblos involucrados. Lo anterior demanda que los conocimientos locales deben ser adscritos a los currículos en franco diálogo con los intelectuales indígenas, quienes deben ser incorporados como académicos, ya sean en los claustros académicos, o en los contextos naturales donde estos conocimientos se recrean.

Los retos de este siglo que recién inicia, exigen para Venezuela profundizar en las transformaciones de su urdimbre cultural, asumiéndola desde la perspectiva política del desarrollo nacional, pero considerando la asunción de los localismos, a partir de nuevas teorizaciones y enfoques donde las relaciones de enseñar y aprender sean más pragmáticas, holísticas y/o integradoras e intervinculantes, con un despliegue de competencias comunicativas y lingüísticas. El momento político y social que vive el país, le exige al factor cultural modelar la gran pieza de creación colectiva, superando los modelos anacrónicos de desarrollo humano, e ir desde el apostar por la creatividad, innovación, y esencialmente con la pasión y la fuerza generativa que da el comprometerse para lograr redimir y recomponer los cauces de una sociedad fragmentada.

Tal cuestión nos lleva a buscar caminos para repensar los centros educativos y comunitarios como espacios de aprendizaje; no para convertirlos en centros de entrenamiento para el trabajo, sino en un campo de producción, circularidad, desarrollo de saberes y acciones, repensando y extrapolando el modelo del currículo centrado en una ciencia legitimada por el discurso de la verdad única y universal que se instauró desde la colonia y que aún persiste. En consecuencia, sirva este ensayo como una reflexión para repensar y conciliar senderos que conduzcan a entendimientos donde las prácticas sociales sean mediadoras de las prácticas pedagógicas. Además, del ir concretando acciones para superar la carencia de recursos, lo que demanda la conformación de alianzas y acciones estratégicas de carácter pedagógico–investigativo y autogestionarias, así como del uso ponderado de las tecnologías para potenciar esas alianzas.

Estamos conscientes que en materia de educación intercultural a nivel superior, los trazos están en construcción y que van dibujando realidades. Asimismo, que un agente primordial de cambio como parte de la gestión en su papel de líder, comunicador, investigador, innovador (y pare de contar), es el maestro. En ese accionar práctico, sugiero el llevar registros sistemáticos y sistematizados de las experiencias docentes. Narrativas pedagógicas que darán cuenta de aciertos y desaciertos para así reconducir o replanificar. Además de que sirvan como testimonios reutilizables en nuestros quehaceres como docentes.

La universidad como "casa del saber" alberga consensos y disensos, búsquedas colectivas interdisciplinares e interculturales para comprender y co-construir métodos alternativos, teorías y enfoques emergentes, como viva de expresión de las actuales tensiones culturales, ambientales, económicas y sociales sobre asuntos como el hábitat, tierras, territorio,

territorialidad, las ideas propias y foráneas sobre desarrollo, producción, el buen vivir y la comunalidad.

Para nosotros, formadores de formadores indígenas en EIB, se hace imprescindible compartir ese abanico de sentidos asociados al territorio desde la polifonía de voces de los representantes indígenas de cada pueblo.

Reitero la idea: la vida en el territorio para los indígenas no persigue fines de carácter mercantilista ni económico, sino una forma de vida, de integralidad del ser humano-cosmos, tal como lo mostraron los pemón y yekwana en sus narrativas al construir colectivamente las guías pedagógicas durante nuestro trabajo desde la EEIB de la UPEL. No obstante, este derecho de carácter ancestral, se ve afectado por situaciones de orden público, político administrativo, estrategias de gobierno, intervención extranjera, apertura económica, globalización, entre diversos factores desequilibrantes que deben ser abordados académicamente desde los recintos universitarios-comunales; es decir, desde la reflexión colectiva.

La universidad debe realizar acercamientos constantes con los líderes comunales, organizaciones representativas de los que conviven en dichos espacios territoriales y establecer diálogos sobre la construcción social de la categoría de territorio, los roles que esta categoría juega para cada pueblo, de la utilización, valoración y explotación de los recursos naturales. Aspectos inscritos en los planes de vida de los pueblos, y de cómo las prácticas y las problemáticas asociadas a la vida cotidiana deben estar reflejadas es ese currículo.

Actualmente, a la luz de la demarcación, de las leyes donde se aboga por la participación democrática y del currículo considerado como abierto y flexible, también podemos mirar a los territorios indígenas y a la construcción del nuevo currículo de la EEIB de la UPEL como prácticas políticas que generan discursos y construyen y/o reafirman identidades.

5. Comentarios de cierre

Para finalizar este ensayo sobre las articulaciones entre territorio y currículo, queda claro que los territorios indígenas necesitan de las universidades y viceversa. Pero, debemos aclarar en colectivo: (a) ¿Para qué y qué pueden esperar los pueblos indígenas de ella? Para ello hay que establecer vínculos efectivos entre la universidad y los territorios indígenas, pensando en el territorio como un espacio o espacios con actores, procesos, conocimientos, metodologías y aprendizajes diversos. (b) ¿Cómo vincular lo indígena (el conocimiento, las categorías propias, así como las necesidades y demandas en el territorio) con las dinámicas y lógicas de la universidad? ¿Qué condiciones deben existir para que se produzca la vinculación entre territorios indígenas y la universidad? Acercamientos, involucramientos, corresponsabilidad,

reciprocidad, complementariedad. Es indudable que las comunidades indígenas son centrales para el desarrollo de los proyectos que involucran a la universidad y los estudiantes indígenas, por ello debe darse una integración entre las dinámicas más formales e institucionales y aquéllas que nacen de la propia comunidad, de los dispositivos de reproducción del conocimiento indígena.

Las universidades no deben ser sólo espacios de formación profesional y de superación de la pobreza, desigualdades, discriminación, sino que deben contribuir a los procesos que fortalezcan a los pueblos indígenas en sus identidades y sus procesos territoriales.

Las universidades interculturales o con especializaciones en EIB deben gravitar su accionar desde del pensamiento de las culturas indígenas y mestizas; orientadas a consolidar los planes y proyectos de vida de los pueblos desde un enfoque intra e intercultural de construcción colectiva, fortaleciendo las identidades culturales, apropiándose y desarrollando procesos investigativos permanentes, articulados a los diversos territorios, ya sean locales o generales. Requieren comprender cuáles son las condiciones necesarias para garantizar el bienestar colectivo de los pueblos con los que trabaja y a los que se deben.

En definitiva, es apremiante ir sentando las bases para la formulación de una nueva conciencia nacional que valore la pluriculturalidad del país y supere la actual contradicción entre territorio y currículo.

Referencias

Aguilar Castro, Vladimir. 2008. *Derechos indígenas pendientes en Venezuela*. Mérida: ULA-CEPSAL-GTAI.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: LAIA.

Broda, Johana y Félix Báez-Jorge, coords. 2001. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México.* México: CNCA-FCE.

Dietz, Gunther y Laura Mateos. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México:* SEP-CGEIB.

Gasché, Jorge. 2009. "De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla". *Mundo Amazónico* 1: 111-134. Disponible en http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865 (Consultada el 11 de enero de 2011)

González, Felipe. 2004. "La construcción de un modelo de educación superiorintercultural. La Universidad Intercultural". *Ciencia Ergo Sum* 11 (noviembre): 303-307.

Goodson, Ivor. 1975. *Currículo: teoria e história.* Petrópolis: Vozes.

Mato, Daniel, coord. 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf (Consultada el 20 de enero de 2013)

_____. 2009. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir.* Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version_final.pdf (Consultada el 11 de enero de 2011)

Miguel, Antonio y María Ángela Miorim. 2004. *História na Educação Matemática. Propostas e desafios.* São Paulo: Autêntica

Navarro Vázquez, Claudia Mónica. 2006. *Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada*. Cochabamba: PROEIB Andes/Plural/UMSS.

Lara, José. 2008. *La educación propia en los contextos indígenas de Venezuela*. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos", San Juan de los Morros.

Pérez Pino, Vilma. s/f. Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios. Disponible en http://www.ceh.cl/GEFSDH2010/GEFpdf/Seminarios/fo-article-29181.pdf (consultada el 11 de enero de 2011)

Ramírez, María Isabel. 2000. Relatorías sobre la vida de los Pumé. Apuntes de trabajo.

Surrallés, Alexandre y Pedro García Hierro, eds. 2004. *Tierra Adentro Territorio indígena y percepción del entorno.* Perú: IWGIA.

Tapiero Vásquez, Elías y Bernardo García Quiroga. 2009. "Integración curricular neosistémica: complejidad y reto para la educación colombiana". *Revista Educación y Pedagogía* 53 (enero-abril): 87-102.

Young, Michael. 2000. *O currículo do futuro*. Campinas: Papirus.

Young, Michael y Geoff Whitty, eds. 1977. *Society, state and schooling.* Ringmer: Falmer.